

LA FORMACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS COMPUESTOS NOMINALES EN LA ETAPA ESCOLAR (6-12 AÑOS)

DANIEL MADRID FERNÁNDEZ
Universidad de Granada

1. OBJETIVOS

Este trabajo se propone revisar algunos conceptos básicos sobre el fenómeno de la composición de palabras, centrándonos en el estudio contrastivo de los compuestos nominales del español y del inglés. Partiendo de la clasificación de Martín Mingorance (1977), hemos estudiado la capacidad de los escolares españoles para formar y producir compuestos e interpretarlos mediante paráfrasis por medio de cinco tests escritos que nos han aportado datos sobre la capacidad de los niños para:

- a) interpretar el significado de los compuestos nominales eligiendo la paráfrasis que mejor los define;
- b) percibir la incompatibilidad semántica a la hora de agrupar los elementos del compuesto; es decir, el nivel de competencia lingüística de los escolares a la hora de combinar palabras para formar compuestos;
- c) formar compuestos partiendo de las paráfrasis correspondientes y siguiendo modelos dados;
- d) interpretar el significado de los compuestos parafraseándolos;
- e) formar compuestos nominales partiendo de paráfrasis, algunas de ellas, con un elemento absurdo.

Aunque proliferan los estudios sobre el desarrollo morfosintáctico de los escolares tanto en español (e.g. Hernández Pina, 1984; Ferreiro, 1971; Gili Gaya, 1972; Clemente, 1982) como otras lenguas europeas (e.g. Bowerman, 1979; Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess, 1980; Wells, 1985; Fletcher, 1979), el proceso de adquisición de la composición de palabras ha sido muy poco estudiado.

Como veremos, los resultados de nuestro estudio nos demuestran que la competencia lingüística que han desarrollado los niños en su medio natural les permite, desde los primeros años de la escolaridad, comprender el significado y producir compuestos nominales que nunca han oído previamente, aplicando reglas que han interiorizado y desarrollado de forma "subconsciente", como hablantes nativos. Es decir, la hipótesis de Chomsky (1965) sobre los efectos de *la competencia y actuación* del hablante oyente ideal se cumple también en el ámbito restringido de la composición nominal, desde los primeros años de la escolaridad, con las matizaciones que veremos en las páginas siguientes.

2. ALGUNAS NOCIONES PREVIAS SOBRE LA COMPOSICIÓN DE PALABRAS

Resulta curioso observar cómo el fenómeno de la composición no ha sido tan estudiado como otros aspectos gramaticales. Hay, sin duda, varias razones. Una de ellas puede ser su complejidad, como reconoce Bloomfield (1933: 238): "Word-formation offers far more difficulty, and is largely neglected in our traditional grammars".

Efectivamente, la línea divisoria entre derivación y composición no siempre es fácil de establecer. En su obra sobre problemas y métodos de la lingüística, von Wartburg (1951) reconoce que entre derivación y composición no existe, desde un punto de vista histórico, un límite preciso. Un sustantivo puede desgastarse poco a poco semánticamente y degradarse hasta convertirse en sufijo. Composición y derivación están, por tanto, la una respecto a la otra, en una relación de continuidad histórica. La derivación es, por tanto, una composición desgastada y extendida por la analogía.

2.1. Composición

La formación de palabras compuestas tiene lugar mediante la combinación de elementos lingüísticos a base de una relación *determinante/determinado* llamada sintagma. Cuando dos o más palabras se combinan en una unidad morfológica de este tipo hablamos de un compuesto. En el sistema de lenguas a la que pertenece el inglés el determinante generalmente precede al determinado. En español ocurre lo contrario: normalmente el determinante va después del determinado.

2.2. Expansión

La combinación de palabras surge de la tendencia natural humana de ver una cosa idéntica a otra que ya existe y, al mismo tiempo, es diferente de ella. Si consideramos la palabra inglesa *steamboat* (barco de vapor), la identificación del concepto se expresa con la base *boat* (barco), pero la diferenciación respecto a otros barcos viene expresada por la adición de *steam* (vapor). El nuevo sintagma *steamboat* puede encontrarse en los mismos contextos que *boat* y puede desempeñar las mismas funciones sintácticas; es decir, pertenece a la misma clase gramatical. Es una *expansión* del sustantivo *boat* con un premodificador.

2.3. Determinante y determinado

Semánticamente, el determinado es aquel elemento limitado en su campo de aplicabilidad y en su existencia significativa por el determinante. *Steamboat* contiene el significado genérico de *boat* (*determinado*), pero se diferencia de los demás barcos gracias a *steam* (*determinante*). En español, como hemos señalado antes, la posición del determinante y determinado se invierten, respecto al inglés:

Español	Inglés
<i>Hombre-árbol</i> Hombre = determinado árbol = determinante	<i>Tree-man</i> <i>Tree</i> = determinante <i>Man</i> = determinado

2.4. Transposición

Transposición es el uso de una palabra en otra desempeñando una función diferente a la que normalmente desempeña. En los compuestos nominales, el sustantivo se usa como determinante, (e.g. *stonewall* (muro de piedra), hombre-jabalí, etc.) sin embargo, la función más frecuente del sustantivo es la de determinado. En estos casos, Marchand habla de transposición (1969:12).

3. LOS COMPUESTOS NOMINALES

Antes de entrar en el estudio de la competencia lingüística de los escolares a la hora de interpretar el significado de los compuestos nominales y de formar palabras nuevas, de acuerdo con modelos dados, vamos a dar a conocer algunos conceptos previos y la clasificación en la que nos hemos basado. Creemos que el trabajo más completo sobre este tipo de compuestos, con un enfoque contrastivo, ha sido la tesis doctoral de Leocadio Martín Mingorance (1977). Nuestro trabajo ha consistido en aplicar su taxonomía de compuestos nominales al ámbito escolar y en estudiar la capacidad de los niños para formarlos e interpretarlos.

Los compuestos nominales del español y del inglés comparten la siguiente estructura morfológica:

Español	Inglés
Nombre + nombre: <i>hombre-jabalí</i>	nombre + nombre: <i>bedroom</i>
Nombre + preposición + nombre: <i>máquina de coser</i>	

El tipo nombre + nombre (n + n) del inglés se puede escribir junto (*bedroom*), con guión (*tax-free*) o separado (*reading material*). En español, el tipo n + n, en general, corresponde a los compuestos del esquema atributivo. El tipo n + preposición + n es propio de las lenguas románicas; en español, la preposición más frecuente es "de" y es muy productivo (Martín Mingorance, 1977:204). Emilio Lorenzo (cit. en Martín Mingorance 1977), cuando se refiere a estos compuestos, considera que cada vez es más frecuente la pérdida de la preposición "de" (1966:30). Esta omisión es debida a la tendencia del habla coloquial a la concisión y, por otra parte, a la inacentuación del nexos, que con frecuencia pasa inadvertido al oído.

4. COMPUESTOS NOMINALES DE ESQUEMA ATRIBUTIVO

En estos compuestos, el determinado es el sujeto y el determinante, el atributo. El verbo general de este esquema es "ser" y algunos otros verbos como: parecer, consistir en, etc. Martín Mingorance (1977:225-271) distingue cuatro categorías semánticas: de naturaleza, estatus, cargo o profesión y función. Se suelen interpretar y explicar estableciendo una relación de similaridad entre sus componentes. Así, *hombre-árbol* se puede explicar e interpretar como a) un hombre que es también un árbol o b) un hombre que es parecido a un árbol. Ejemplos:

Profesión, actividad, cargo

redactor-traductor (editor-translator)
male-student (estudiante-varón)

Función

coche cama (sleeping car)
buffet car (coche comedor)

Estatus

hechos claves (key facts/issues)
 head mistress (directora escolar)

Inclusión

Perros pastores (sheep-dogs)
witch woman (hechicera)

Materia

breadcrumbs (migas)
 gota de lluvia (rain drop)

Similaridad

Pájaro-mosca (humming-bird)
tapeworm (tenia)

Intensificativos

Programa-programa
 Café-café

5. COMPUESTOS DE ESQUEMA TRANSITIVO

Los verbos más usuales en las oraciones subyacentes de estos compuestos son "tener", "poseer", "contener", etc. El sujeto suele ser locativo o *affectum* y el objeto, *affectum*:

Español

bocacalle (side street)
 puerto de mar (sea port)
 sillas de caña (wicker chairs)

Inglés

postman (cartero)
beach ball (pelota de playa)
watermill (molino de agua)

6. COMPUESTOS CON ELEMENTO VERBAL

Español

Ejército de ocupación (army of occupation)
 Pieza de recambio (spare part)
 Matamaridos (husband killer)

Inglés

Race horse (caballo de carreras)
Waste paper (papel inservible)
Spot remover (quita manchas)

7. LA FORMACION E INTERPRETACIÓN DE LOS COMPUESTOS NOMINALES DEL ESPAÑOL EN LA ETAPA ESCOLAR

Partiendo de la clasificación anterior de compuestos nominales de Martín Mingorance (1977), nos propusimos investigar el nivel de competencia lingüística de los escolares españoles de 6-12 años a la hora de formar compuestos siguiendo modelos dados y a la hora de parafrasearlos e interpretarlos para explicar su significado.

Otras investigaciones, por ejemplo la de W. P. Livant, con niños de 5 años de Ann Arbor, Michigan y la de L. R. Gleitman (1967) con adultos entre 19 y 36 han estudiado aspectos similares con alumnos norteamericanos y nos han demostrado que los nativos desde los 4 años y medio en adelante han desarrollado ya una competencia que les permite formar y producir nuevas combinaciones de palabras, aunque no las hayan oído en su pasado, interpretarlas y reconocerlas, gracias a unas operaciones que se repiten indefinidamente y que convierten las oraciones en frases nominales y en compuestos nominales: *The man makes shoes the shoemaker*. Sin embargo, los párvulos fallaron en los compuestos con dos elementos absurdos del tipo: **a zib who looks like a bookey is a bookey-zib*. En la etapa escolar, resultaron especialmente difíciles los sintagmas del tipo: *a bluebird house y a blue birdhouse*.

En nuestro estudio, hemos utilizado niños/as de 6 a 12 años que cursaban los 6 primeros niveles de la Educación Primaria en un Colegio público de Granada. Hemos aplicado dos tests para medir la capacidad de interpretación/comprensión de los compuestos nomina-

les del español, dos tests para comprobar la capacidad de formar combinaciones nuevas y un test que incluía compuestos con un elemento absurdo para comprobar hasta qué punto aplicaban las reglas subyacentes en los modelos dados, aunque, en algunos casos se tratara de combinaciones inexistentes en español.

8. CAPACIDAD INTERPRETATIVA DE LOS NIÑOS

Hace ya más de treinta años que Chomsky (1965) puso de manifiesto la capacidad de los nativos para crear y comprender/interpretar expresiones y oraciones, incluso sin haberlas oído con anterioridad, gracias a las reglas gramaticales que se han interiorizado, por el hecho de ser nativo y haberse relacionado con los demás hablantes. Esa competencia lingüística es considerada como una facultad mental intrínseca de los nativos. Posteriormente, la competencia lingüística (o gramatical) se ha definido como "... *the knowledge and skill required to understand and express accurately the literal meaning of utterances*" (Canale, 1983:7) y abarca el conocimiento de las reglas que intervienen en la comprensión y el uso del vocabulario, la formación de palabras, la pronunciación, la ortografía y la formación de oraciones. Partiendo como hipótesis del concepto general de *competencia* lingüística, hemos comprobado hasta qué punto se cumple en diferentes edades y en lo que a comprensión y formación de compuestos se refiere, usando como instrumento de medida los tests siguientes:

8.1. Test 1 de interpretación/comprensión de palabras compuestas

Se propone medir la capacidad de los escolares para interpretar el significado de compuestos nominales, eligiendo la paráfrasis que mejor los define. Hemos seleccionado 57 items (compuestos nominales) pertenecientes a los siguientes tipos (Martín Mingorance, 1977):

De esquema atributivo	Items	De esquema transitivo	Items
- Naturaleza	4	- O.D. + sujeto	2
- Profesión, actividad, cargo	4	- O.D. + adverbial de lugar	4
- Sexo/género	2	- O.D. + adverbial de materia	2
- Función	4	- Adverbial + O.D.	3
- Con elemento abstracto	4	- O.D. - adverbial de instrumento	4
- Estatus	4	- Verbo + O.D.	4
- Inclusión, materia	4	- Adverbial + verbo	4
- Similitud	4		
- Iterativos, intensificativos	4		

Aunque hemos procurado elegir los ejemplos más frecuentes y conocidos, el 60% del vocabulario empleado en el test era desconocido para los escolares de 6-7 años, según la opinión de los alumnos. Los items del test que pueden interpretarse como similitud y naturaleza se redactaron de la forma siguiente:

Subrayar las dos perífrasis que mejor definen el significado de los siguientes compuestos:

1. hombre-jabalí:

- un hombre que caza jabalíes
- un hombre que también es jabalí
- un jabalí que mata a un hombre
- un jabalí detrás de un hombre
- un hombre que es parecido a un jabalí

4. peces-vegetales:

- peces que siembran vegetales
- vegetales que flotan en el agua
- vegetales que crecen junto a peces
- peces que son parecidos a vegetales
- peces que son a la vez vegetales

Solo diez de los compuestos podían interpretarse de dos formas, por *similitud* (A es parecido a B) y *naturaleza* (A es también B). Los 41 restantes se redactaron de forma que solo podían interpretarse de una forma. He aquí algunos ejemplos:

12. bar-restaurante:

un restaurante al lado de un bar
 un bar que también es restaurante
 un bar al lado de un restaurante
 un bar que se restaura

13. coche-cabina:

coche que también es cabina
 coche al lado de una cabina
 cabina para guardar coches
 cabina donde pintan coches

Por razones de espacio, no hemos incluido las paráfrasis de los 57 items, sino únicamente algunos compuestos del test de comprensión/interpretación (sin paráfrasis).

8.2. Test 2 de interpretación/comprensión de palabras compuestas

Este test se empleó para medir la capacidad de los escolares para interpretar el significado de los compuestos nominales y parafrasearlos ayudándose de modelos dados. Se incluyeron 49 compuestos del test 1 para que los sujetos explicaran el significado mediante la paráfrasis correspondiente con el siguiente formato (Madrid 1979:70):

	<i>¿Has visto/oído la palabra alguna vez?</i>		<i>Explica el significado</i>
	<i>sí</i>	<i>no</i>	
Ej.: hombre-lobo	...x...	.....	hombre que también es lobo
1. hombre-jabalí	.....	.....	.....
2. mujer-caracol	.....	.....	.....
3. etc.			

9. NIVEL DE COMPETENCIA INTERPRETATIVA

Una vez aplicados los tests, se corrigieron, se calcularon los índices de dificultad de los items y se clasificaron de acuerdo con los criterios propuestos por Lafourcade (1977:215):

<i>Items resueltos por:</i>	<i>Interpretación:</i>
100 - 85 %	muy fáciles
84 - 50 %	fáciles
49 - 15 %	dificiles
14 - 0 %	muy dificiles

Los resultados de los dos tests de interpretación fueron los siguientes:

	Test 1 de interpretación (Resultados en los 6 cursos de Primaria)					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
M. Fáciles	3 %	33 %	1 %	39 %	73 %	98 %
Fáciles	57 %	63 %	85 %	60 %	27 %	2 %
Dificiles	34 %	4 %	14 %	1 %	0 %	0 %
M. Dificiles	6 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Como puede observarse en la tabla anterior, el 60 % de los ítems resultaron fáciles o muy fáciles en el curso 1º (6 años). Ello demuestra que el nivel de competencia que han desarrollado como hablantes nativos les permite interpretar el significado de los compuestos del test seleccionando las paráfrasis que mejor definen el significado de cada compuesto. Los ítems más difíciles han sido:

1. *hombre-jabalí* (que se ha interpretado, en muchos casos, como "un hombre que caza jabalíes").
14. *papel-moneda* (interpretado de varias formas: "monedas para comprar papel", "papel debajo de monedas").
28. *peces-espada* (interpretado como "peces que llevan una espada").

Aunque a los 6 años las relaciones de las cosas o de los hechos entre sí están todavía mal definidas y a pesar de que los niños aprendieron a leer en el primer trimestre del curso y tenían aún dificultad para la comprensión lectora (por ese motivo, en 1º se aplicaron los tests leyéndolos en voz alta) la mayoría de los alumnos tiene suficiente madurez y ha desarrollado suficiente competencia como para diferenciar los diferentes distractores y elegir las opciones más adecuadas en el mes de mayo. La dificultad del 34% de los ítems en 1º EGB se debió a la falta de comprensión oral, a la incapacidad de discriminar y diferenciar los matices semánticos de las opciones leídas en voz alta.

La interpretación de algunos compuestos resultó difícil por la dispersión de ideas que parece imperar en los niños de esta edad. Resulta difícil percibir la transformación o transfiguración de entes que le son comunes. La interpretación de *hombre-jabalí* como un ente que ha sufrido una transfiguración desde el estado homínido y ahora posee rasgos comunes al hombre y al animal salvaje, resulta difícil de percibir, a pesar de la relativa facilidad de los niños de 6 años para combinar y confundir lo real con lo fantástico. La dificultad a la hora de interpretar *peces-vegetales* demuestra también lo difícil que resulta para el alumno percibir la identidad de un ser con dos naturalezas simultáneas que no pierden totalmente sus rasgos específicos, es decir, un pez, que sin dejar de ser pez, a la vez es vegetal.

La elección de la paráfrasis "un bar que se restaura" para explicar el significado de *bar-restaurante* nos recuerda la dificultad de las cuplas asonantes para los niños de esta edad (Wallon, 1976). Cupla es sinónimo de "par" o "grupo binario". Lo utiliza H. Wallon para definirnos la manifestación más simple del pensamiento infantil. Esta modalidad puede incluso persistir hasta una etapa en la que la inteligencia del niño ya está capacitada para relizar relaciones libres y diferenciadas. Las cuplas por asonancia son aquellos pares de palabras que tienen algunas características comunes y además son asonantes. Al interpretar *bar-restaurante* como un "bar que se restaura", la confusión se ha podido originar al dejarse llevar por la asonancia entre *restaurante* y *restaura*. Estos casos de "contaminación" o confusión verbal a la hora de leer y elegir las paráfrasis se deben al escaso poder diferenciador y analítico de los niños respecto a algunos enunciados de las paráfrasis. Sabemos que las confusiones visuales se suelen producir entre grafemas o palabras parecidas. En el caso de las contaminaciones, se suelen ocasionar por *perseveración* o *anticipación* (véase Luceño, 1994).

Las confusiones perceptivas de palabras son, hasta cierto punto, naturales, ya que la percepción visual de la lectura, a esta edad, es más sincrética que analítica, como señalara Piaget hace muchos años. Debido a este sincretismo verbal, las palabras "are recognised and per-

ceived by us, not because we have analysed them and seen them in detail, but because of general forms, which are as much constructed by ourselves as given by the elements of the perceived object" (1955/1963:145). Precisamente, basándose en esta percepción sincrética, Decroly elaboró su método de lectura partiendo de elementos globales para pasar después al análisis de sus constitutivos. Además, a esta edad han desarrollado una incipiente comprensión lectora que limita su capacidad interpretativa. Los problemas de comprensión lectora de las palabras y paráfrasis utilizadas en los tests suelen ser de tipo a) *interpretativo*, ante paráfrasis que no se han entendido, b) debido a una *valoración* errónea de ciertas relaciones de causa-efecto, semejanza y naturaleza, y c) por incapacidad para diferenciar lo verdadero de lo falso.

A los siete años aumenta la capacidad lectora y los alumnos han desarrollado su capacidad interpretativa de forma considerable respecto al curso anterior. Solamente el 4% de los items han resultado difíciles, por tanto la capacidad de interpretar los significados de los compuestos a través de las paráfrasis dadas ha aumentado en un 30% (como puede observarse en la tabla anterior, a los 6 años, el 34% de los items resultaron difíciles). Ya no se encuentran las contradicciones y las incoherencias del año anterior. Las elecciones son más reflexivas y los errores parecen "más lógicos". La comprensión lectora está más desarrollada e intuyen la opción correcta aunque no comprendan el significado del compuesto. Las cuplas por asonancia no originan confusiones tan frecuentes. La interpretación de las paráfrasis que explican el compuesto por "similitud" entre sus componentes resultan más fáciles de captar que las que describen su doble "naturaleza".

A partir de los 8 años, los diez primeros items no constituyen dificultad alguna, dado que sus capacidades lingüísticas se han desarrollado considerablemente, hecho que han puesto de manifiesto varios investigadores. Por ejemplo, Karmiloff-Smith nos dice: "the over 8 year old seems to attain the capacity for a more abstract level of comprehension and can cope, if needed be, without the interplay of functional, syntactic, semantic and pragmatic clues in normal discourse" (1979:323). No obstante, cuando se desconoce el significado del compuesto hay una tendencia a elegir la paráfrasis que expresa un hecho más real y cercano a la experiencia del niño. Por ejemplo, *papel-moneda* es un término desconocido en el curso 3º. De todas las opciones, la mayoría de los niños han elegido aquello que les describe un hecho de su experiencia o que puede constituirlo, es decir, "monedas para comprar papel".

En resumen, los resultados de este estudio nos demuestran que, desde los 6 años, los niños españoles tienen un nivel de competencia lingüística que les permite interpretar la mayoría de los compuestos nominales a través de paráfrasis que describen su significado, incluso tratándose de palabras que nunca han visto u oído. Como ya indicó Chomsky (1965) hace muchos años, el conocimiento de la lengua materna que poseen los hablantes nativos les permite resolver situaciones lingüísticas nuevas y este conocimiento se manifiesta ya en los niños del primer ciclo de Primaria a la hora de interpretar los distintos tipos de compuestos. Los resultados que hemos obtenido con los tests aplicados también nos demuestran que el nivel de competencia lingüística de los niños inteligentes de 6-7 años y con buenos resultados académicos puede superar la competencia lingüística de los niños de 13 y 14 años con bajo rendimiento académico (y posiblemente con baja capacidad intelectual) en un 22.5% a la hora de resolver las dificultades del test 1 de interpretación.

10. CAPACIDAD PARA FORMAR COMPUESTOS

La capacidad para formar compuestos nominales se midió a través de tres tests. El primero se usó para estudiar hasta qué punto los niños detectan la incompatibilidad semántica entre palabras a la hora de agrupar y combinar los elementos del compuesto nominal. Los items del test 1 de producción/formación de compuestos se presentaron siguiendo el formato que ya habíamos empleado en estudios anteriores (cf. Madrid, 1979:62-63):

Elige y subraya la palabra más adecuada para colocarla en el espacio punteado y formar un compuesto:

1. cuando	De	<u>hombre</u>	porque	Ej: hombre - jabalí
2. después	Desde	ayer	mujer	..... - caracol
3. avispas	Ningún	hay	por	diablos -
4. murió	Nunca	vegetales	era	peces -
.....
49. olla	murmullo	cerdo	vaca	..... a presión
50. hice	lomo	caja	pata	..... de música

El test 2 de producción es más fácil y consiste en formar compuestos nominales a partir de sus paráfrasis correspondientes. Se propone medir la capacidad para formar compuestos nominales partiendo de su paráfrasis correspondiente y siguiendo un modelo dado. A continuación presentamos algunos ejemplos de items del test 2 de producción de compuestos:

Forma compuestos parecidos a los que se te dan en el ejemplo:

Ej.: Un hombre que es también un jabalí	<i>hombre-jabalí</i>
Una mujer que es también un caracol	.....
Una fecha que es tope	.....
Ej.: Un jabón que está hecho polvo	<i>jabón en polvo</i>
Azúcar que está en forma de terrones	.....

Finalmente, se aplicó un test que contenía algunos elementos absurdos con el objeto de comprobar si los niños aplicaban, por analogía, las reglas empleadas para formar compuestos existentes en su lengua a otros casos en donde había enunciados/paráfrasis absurdas. Los items se redactaron así:

Forma compuestos de acuerdo con el modelo dado:

A un hombre con la forma de un lobo le llamamos	<i>hombre-lobo</i>
A un hombre con la forma de un late le llamamos	.....
A un niño con la forma de un jabalí	.....
A un muñeco de paja	<i>muñeco de paja</i>
A un libro hecho de terbi	.....

11. RESULTADOS DE LOS TESTS DE PRODUCCIÓN

Esta fue la dificultad de los items de los tests de producción/formación de compuestos:

	Test de producción 1 en %						Test de producción 2 en %						Elementos absurdos	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º
M. Fáciles	14	45	90	96	98	98	55	57	62	67	74	85	33	40
Fáciles	81	55	10	4	2	2	40	41	38	63	26	14	50	43
Difíciles	5	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	17	17
M. Difícil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

12. NIVELES DE COMPETENCIA PRODUCTIVA

Cuando los compuestos se construyen exactamente igual que el modelo, no suele haber dificultad, pero si la estructura del compuesto que se ha de formar cambia respecto al modelo entonces aumenta la dificultad considerablemente. Por ejemplo, si se están formando compuestos del tipo N + en + N partiendo de sus paráfrasis correspondientes (ej.: jabón en polvo) y de pronto se intercala una paráfrasis que se corresponde con un compuesto del tipo N + de + N (*muñeco de paja*) los niños menos dotados e irreflexivos tienden a emplear el nexa del modelo anterior y escriben **muñeco en paja*. A pesar de todo, desde los 5-6 años los niños han adquirido los mecanismos de producción e interpretación de la composición de palabras en español, hecho que también se ha comprobado en otros estudios respecto a otras lenguas. Por ejemplo, Derwing y Baker (1979) también han comprobado que, desde preescolar, y sobre todos a los 8 años, los niños ingleses han adquirido ya, de forma subconsciente, las reglas que les permiten formar palabras por derivación y composición. El porcentaje de éxito obtenido en la resolución de los items del tipo *bird + house = birdhouse* fue del 47% en preescolar, 50% en el ciclo inicial (6-7 años) y 65 % en el ciclo medio (8-10 años) (1979:214-215).

Los compuestos unidos mediante guión son más fáciles que los que tienen nexa. Los que requieren un proceso de transformación del determinante o del determinado para ser formados son los más difíciles. Por ejemplo: "papel con el que se envuelve" papel de envolver, frente a "bar que también es restaurante" bar-restaurant. El uso correcto y la percepción de los nexos que corresponden a cada sintagma implica una madurez y capacidad/competencia lingüística que correlaciona con la habilidad para resolver con éxito otras actividades escolares tales como: la buena caligrafía, uso de acentos, empleo de guiones, colocación del punto sobre la "i" y la "j", etc.

En el test de formación de compuestos partiendo de paráfrasis absurdas, los resultados nos demuestran que la estructura N + de + N es más fácil de aplicar que N + de + V (infinitivo). Es decir, el proceso de producción de compuestos cuyos componentes no varían morfológicamente es más fácil que el proceso que requiere modificar la terminación de algún componente. Por otra parte, queda claramente demostrado que los alumnos aplican las reglas de formación con la misma facilidad en los casos de paráfrasis reales o irreales, guiados por el modelo. Apenas hemos encontrado diferencias en la dificultad de unos y otros items con elemento absurdo :

A un muñeco hecho de paja	muñeco de paja	I. Dificultad:
A un libro hecho de terbi	libro de terbi	(80 %)
A un lápiz hecho de perco	lápiz de perco	(83 %)
A una gorra hecha de lona	gorra de lona	(86 %)

13. CONCLUSIONES FINALES

Hemos podido comprobar que en el proceso de interpretación de los compuestos nominales se producen algunas incoherencias y contradicciones que pueden deberse a que las imágenes, a veces, se suceden en la mente de los niños de esta edad sin que sepan ordenarlas de una forma lógica, dado que el estado de madurez cognitivo que atraviesan es aún incipiente. No es de extrañar que "*peces-vegetales*" se interprete como " peces que siembran vegetales".

Aunque hay evidencias, en todas las lenguas, de que la capacidad comprensiva se adelanta a la productiva o expresiva, en lo que a la interpretación y producción de enunciados se refiere (Clemente, 1995), en nuestro estudio el proceso de comprensión e interpretación ha resultado más difícil (12% de los ítems) que la producción (2.5%) debido al tipo de ítems empleados. No obstante, la mayoría de los niños son capaces de interpretar correctamente palabras compuestas que, a veces, no han oído previamente aplicando las reglas que han interiorizado como hablantes nativos del español. En los primeros años de la escolaridad, la interpretación de ideas similares se complica porque las relaciones de las cosas entre sí están todavía mal elucidadas. Esta dificultad se agrava por la carencia de material verbal para interpretarlos adecuadamente. Más de la mitad han interpretado "*escalera de caracol*" como "gran caracol que sube por una escalera". Tampoco perciben con facilidad la transformación o transfiguración de los seres. El compuesto "hombre-jabalí" se interpreta con frecuencia como "un hombre que caza jabalíes".

Parece que las cuplas o estructuras binarias elementales en el pensamiento del niño pueden influir en la interpretación de algunos conceptos. Por ejemplo, el compuesto "carta-tarjeta" se interpretó por un 75% de los niños como "la tarjeta de un cartero", quizás porque la idea de "carta" va asociada, en la mente del escolar, con "cartero".

Las opciones de los compuestos de esquema atributivo que expresan relación de *similitud* (mujer-caracol = una mujer que es parecida a un caracol) se perciben con más facilidad que las que expresan una relación de *doble naturaleza* (mujer-caracol = una mujer que también es caracol). Aunque los datos de Fenson, Cameron y Kennedy (1988) demuestran que a partir de preescolar, los niños empiezan a realizar operaciones de conceptualización por encima del nivel básico hasta llegar a niveles superordenados y subordinados (Clemente, 1997:65), es evidente que tardan en asimilar los estados que implican doble identidad y naturaleza.

A los 6 años, los escolares son capaces de percibir la falta de concordancia al leer las paráfrasis. "Diablos-avispas" se asoció con "diablos que son avispas" y se rechazó por incorrecta la paráfrasis "diablos que es avispas". Este hecho no debe sorprendernos ya que la adquisición de los plurales está lograda a los 3 años; solo se detectan a esta edad porcentajes pequeños de errores (Pérez y Singer, 1984). También perciben con cierta facilidad la incompatibilidad semántica y morfológica a la hora de asociar dos términos.

En los primeros niveles, se observan dificultades para parafrasear los compuestos reiterativos e intensificativos del tipo "toro-toro", pero a partir de los 8 años se interpretan con facilidad.

Finalmente, queremos señalar que la investigación que nos ha servido de referencia para este trabajo también se llevó a cabo con los compuestos nominales del inglés en 1º, 2º y 3º de BUP. Por razones de espacio no hemos incluido aquí los resultados. En el próximo número estableceremos una comparación entre el nivel de competencia lingüística de los alumnos de Primaria en la formación e interpretación de los compuestos nominales del español y la de los alumnos de BUP/Secundaria con los componentes nominales del inglés como LE para conocer a qué edad ambas competencias son equiparables.

14. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLOOM, L., LAHEY, M., HOOD, L., LIFTER, K. Y FIESS, K. (1980): "Complex sentences : acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode". *Journal of Child Language*, vol. 7, 235-261.

- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. New York: Holt.
- BOWERMAN, M. (1979): "The acquisition of complex sentences" en Fletcher y Garman (eds.).
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass.: The M.I.T. Press.
- CLEMENTE, R. A. (1982): *Aproximación a la evolución del lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- CLEMENTE, R. A. (1995): *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- DERWING, B. L. y BAKER, W. J. (1979): "Recent research on the acquisition of English morphology" en Fletcher y Garman (eds.)
- FENSON, L., CAMERON, M. S., y KENNEDY, M. (1988): "Role of perception and conceptual similarity in category matching at age of two years". *Child Development*, 59: 897-907.
- FERREIRO, e. (1971): *Le relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève Droz.
- FLETCHER, P. (1979): "The development of the verb phrase", in Fletcher y Garman (eds.).
- FLETCHER, P. y GARMAN, M. (1979): *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILI GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Vox.
- GLEITMAN, L.R. (1967): *An Experiment Concerning the Use and Perception of Compound Nominals by English Speakers*. University of Pennsylvania Press.
- HERNANDEZ PINA, F. (1984): *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): "Language development after five" en Fletcher y Garman (eds.)
- LAFOURCADE, P. (1977): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- LUCEÑO CAMPOS, J. L. (1994): *Las dificultades lecto-escritoras en el aula: pautas para su diagnóstico y reeducación*. Sevilla: Inated.
- MADRID, D. (1979): *Proceso de producción e interpretación de los compuestos nominales del español (en niños/as de 6 a 14 años) y del inglés (en 1º, 2º y 3º de BUP)*. Tesina de Licenciatura. Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa (no publicada).
- MARCHAND, H. (1969): *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. A Synchronic-Diachronic Approach*. Munich: Beck.
- MARTIN MINGORANCE, L. (1977): *Estudio contrastivo del proceso de composición en inglés y en español*. Tesis Doctoral: Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Granada (no publicada).
- PEREZ, PEREIRA, M. y SINGER, D. (1984): "Adquisición de morfemas del español". *Infancia y Aprendizaje*, 27:205-221.
- PIAGET, L. J. (1955/1965): *The language and thought of the child*. Cleveland: World Publishing Company.
- von WARTBURG W. (1951): *Problemas y métodos de la lingüística* (traducción de E. Lorenzo y D. Alonso).
- WALLON, H. (1976): *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WELLS, C. G. (1985): *Language development in the preschool years*. Cambridge: C. U. P.